

# INFÂNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLARIZAÇÃO: TENSÕES COTIDIANAS

**Renato Pereira Coimbra Retz**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

**Marciel Barcelos**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Wagner dos Santos**

Universidade Federal do Espírito Santo

## Resumo

Este artigo investiga as relações estabelecidas pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com as rotinas escolares. Para tanto, caracterizou-se como um estudo etnográfico, com a permanência dos pesquisadores em campo, de março a dezembro de 2014. Utiliza como fontes o registro em diário de campo elaborado a partir da observação em diferentes lugares da escola (entrada, aula em sala e aula de Educação Física). Os dados apontam que as crianças se apropriam da cultura escolar para tensionar as rotinas, atendendo a seus desejos e necessidades, produzindo diferentes sentidos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Práticas infantis. Escolarização. Etnografia.

## Introdução

Este artigo é derivado das ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Educação Física (PIBID/EF), da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2014. Nesse programa é assumida como pressuposto estruturante a pesquisa, como eixo de formação e atuação docente, tanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas como para a produção de conhecimento voltado para a formação de professores.

Por meio do PIBID, foi possibilitada nossa inserção no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Espírito Santo”<sup>1</sup> durante o ano letivo de 2014 e, conforme vivenciávamos o dia a dia escolar, foram surgindo inquietações sobre o modo como os praticantes<sup>2</sup> se relacionavam com as rotinas. Nesse sentido, o presente estudo objetivou compreender como se dá essa relação no dia a dia do trabalho pedagógico.

Probst e Kraemer (2012, p. 508) nos ajudam a compreender o papel social da rotina na escolarização, ao afirmar que, “[...] no que se refere à educação escolar, pressupõe-se que o exercício pedagógico implica, inicialmente, na realização de um conjunto de ações sobre o

<sup>1</sup> No intuito de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, atribuímos nomes-fantasia para os envolvidos, bem como para a instituição educacional em que estivemos inseridos.

<sup>2</sup> De acordo com Certeau (2014), praticantes são aqueles que constituem o cotidiano. São produtores e consumidores das ações e intencionalidades inscritas nos lugares.

corpo da criança, sendo esse trabalho a base e a condição para o desenvolvimento das demais atividades relacionadas à aprendizagem”. Essa aprendizagem não ocorre no vazio; sua intencionalidade implica uma organização racional que é direcionada pelos órgãos responsáveis por gerir a educação.

Essa organização racional, Julia (2001) conceitua como “cultura escolar”, definindo-a como um conjunto de normas e condutas que são incorporadas pelas crianças por meio das práticas que facilitam sua apropriação das intencionalidades educacionais, criando, assim, uma forma de se organizar e vivenciar a escola.

Mas será que as culturas escolares (JULIA, 2001) das rotinas (PROBST, KRAEMER, 2012) são consumidas passivamente pelas crianças? Nesse processo, quais tensões são produzidas por elas? Nesse sentido, entendemos por *tensão* uma ação produzida pelos sujeitos que buscam, em suas práticas e em seus *usos*, tecer outras formas de se apropriar dos *lugares* (CERTEAU, 2014),<sup>3</sup> atendendo às suas necessidades, sem romper com as intencionalidades postas.

Desse modo, consideramos que há necessidade de compreender não só as rotinas, mas também como as crianças se relacionam com elas, pois, assim, não centralizamos nossas análises apenas nas ações do corpo pedagógico, mas também nas práticas (CERTEAU, 2014) das crianças, que são sujeitos ativos no processo de escolarização com diversas formas de praticar a escola e de se relacionar com as suas intencionalidades. De modo que é preciso compreender os modos de apropriação dos usuários das rotinas produzidas nos espaços e tempos escolares, pois eles não são consumidores passivos das normas, das rotinas; eles interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente do que foi idealizado inicialmente.

### **Percurso metodológico e sujeitos da pesquisa**

Para compreender como são tecidas as relações das crianças com as rotinas na EMEF “Espírito Santo”, optamos por utilizar um método de natureza qualitativa, a etnografia, que encontra grande adesão na área educacional. É caracterizada pelo tempo que o investigador permanece em campo e também pela proximidade com os sujeitos investigados.

Para Geertz (2008), o que define um trabalho etnográfico é a sua *descrição densa*, que nos permite perceber as particularidades e interpretar o fluxo dos discursos sociais pertencentes ao grupo específico. Dessa forma, como situamos nossas ações em uma escola, sentimos necessidade de também nos apropriar dos estudos de Alves (2001), com o intuito de *mergulhar* no cotidiano escolar, entendendo aquele contexto com *todos os sentidos* e focando nas relações estabelecidas pelas crianças com as rotinas escolares.

Os sujeitos da pesquisa são: o coordenador de turno com formação em Educação Física, a professora regente com formação em Pedagogia, a professora com formação em Educação Física e as crianças (13 meninos e 12 meninas de 8 e 9 anos) do 3º ano do turno vespertino da EMEF “Espírito Santo”. A escola, em sua estrutura física, conta com os seguintes ambientes: nove salas de aula, uma sala de informática, uma sala de vídeo, biblioteca, sala de professores, sala da secretaria, sala da pedagoga, refeitório, quatro banheiros para as crianças (2 para até o 5º ano e 2 para os adolescentes do 6º ano em diante), uma quadra coberta, uma quadra descoberta de tamanho reduzido e um “parquinho” com brinquedos (balanço, escorregadores etc.).

Aproprioamo-nos da conceituação de *descrição densa* de Geertz (2008) e assumimos,

<sup>3</sup> Certeau (2014) entende *lugar* como um local dotado de sentidos e as intencionalidades propostas pelo ambiente; já os *espaços* surgem à medida que os praticantes vão produzindo ações que dão visibilidade a seus desejos, transformando *lugares* em *espaços* praticados. Esse movimento é possível mediante os *usos* e *apropriações* que os praticantes fazem daquilo que atravessa seu cotidiano.

como instrumento de produção de dados, o diário de campo. Registramos as ações do coordenador de turno com formação em Educação Física, da professora regente com formação em Pedagogia, da professora com formação em Educação Física e das crianças em diferentes *lugares* da escola, atentos às narrativas em ato, aquelas produzidas no contexto do universo escolar, no diálogo com os sujeitos cotidianos, sem que, para isso, fosse realizado um momento específico, como a entrevista.

Com relação às etapas do processo de *mergulho* no cotidiano (ALVES, 2001), primeiramente, estabelecemos uma “entrada reativa” (CORSARO, 2005), na qual esperamos as reações das crianças a nossa presença, de modo que elas se aproximassem, até que fôssemos reconhecidos como parte dos sujeitos escolares. Essa ação ocorreu nos meses de março e abril e contribuiu para que pudéssemos identificar momentos das rotinas que posteriormente foram agrupados e nortearam nossa categorização.

Assim, de maio a dezembro, passamos a observar os momentos de entrada das crianças na escola, as aulas em sala com a professora com formação em Pedagogia e as aulas da professora com formação em Educação Física.

Ressaltamos que, ao mesmo tempo em que intervínhamos como bolsistas do PIBID/EF, também produzíamos os dados que posteriormente foram utilizados para a produção desta pesquisa. Desse modo, destacamos que as análises não ocorreram *a priori*, mas sim *a posteriori*, mediante a leitura dos registros de campo e das inquietações que emanaram do cotidiano escolar. Isso nos permitiu criar duas categorias de análise: a) as tensões criadas nos momentos de formação de filas nas rotinas escolares; e b) os sentidos produzidos pelas crianças em sala de aula e nas aulas de Educação Física. Essa categorização organiza os dois blocos de discussão deste artigo.

### **Tensão com as rotinas escolares: o caso das filas**

Entendemos que as rotinas não se esgotam em um conjunto de ações cristalizadas que não fornecem indícios daquilo que se objetiva, tampouco daquilo que se propõe a fazer na escola (BARBOSA, 2000). Olhar para elas é compreendê-las em suas intencionalidades educacionais, encontrando os sentidos por trás de suas ações, considerando sua importância no dia a dia escolar, como prática que tem diferentes *usos* e sentidos a partir das intencionalidades dos *praticantes* do cotidiano escolar (CERTEAU, 2014).

Desse modo, ao *mergulharmos* (ALVES, 2001) no cotidiano da EMEF “Espírito Santo”, realizamos o inventário das atividades desenvolvidas no dia a dia da escola, objetivando compreender como se dá a relação das crianças com esse ambiente. Assim, destacamos o momento de entrada, uma vez que, após a análise das fontes, identificamos que esse ponto traz contribuições para problematizarmos os entendimentos sobre a rotina. O registro de campo e a narrativa a seguir fornecem indícios das intencionalidades presentes no momento de entrada.

Às 13h00min horas, toca-se a música para a formação de filas. As crianças permanecem esperando e, após estarem completamente em ‘ordem’, são conduzidas até a sala pelo professor (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

As crianças chegam muito agitadas na entrada, por isso colocamos uma música para que elas fiquem calmas, para, então, irem para a sala. O sinal antigo, que lembrava uma sirene de presídio, deixava as crianças mais agitadas e, como a música fica tocando, elas se acalmam [...] (COORDENADOR DE TURNO, 2014).

A intencionalidade destacada pelo coordenador de turno evidencia seu entendimento

sobre a entrada e as impressões passadas pelo toque da sirene. Sua prática revela a forma como ele ressignificou o momento empregando outro *uso* que visibilizou sua *maneira de fazer* (CERTEAU, 2014) a hora da entrada. Sua experiência e suas reflexões sobre a influência simbólica que a sirene produz nas crianças lhe permitiram pensar em práticas que não se inserem em uma dita cristalização do momento de entrada (BARBOSA, 2000). Os *usos* que o coordenador de turno faz ressignificam essa rotina, conservando sua intencionalidade.

A ação *tática* do coordenador de turno indica a autonomia e a concepção de escola assumida, destacando que a incorporação de valores e condutas compartilhados pela sociedade materializa-se de forma articulada com a especificidade das crianças naquele contexto, estabelecendo um elo entre as culturas escolares e infantis nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

Ressaltamos também os *usos* que as crianças fazem dos espaços de socialização. Ao direcionarmos nosso olhar para as produções delas sobre o mesmo evento, notamos as práticas do *lugar* por meio de brincadeiras, brigas e disputas, que evidenciam seus modos de *ir* e *estar* nos espaços e tempos da escola, bem como os *usos* e apropriações que conferem outra lógica para a entrada, compreendendo-a como um espaço que também se insere no *hall* de *espaços* consagrados por elas para a socialização das culturas infantis. O registro de campo a seguir evidencia esse momento:

[...] o coordenador vai ‘recolhendo’ as crianças que estão no pátio, levando-as para as filas, mas as crianças correm dele e continuam brincando. Essa situação continua por minutos, até que todas as crianças da escola estejam nas filas (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A observação indica que assumir uma postura diferenciada não significa romper com as ações produzidas pelas crianças nesse contexto. Os *consumos* (CERTEAU, 2014) realizados por elas caminham para além da rotina de entrada. Esse momento tem seu sentido atribuído pelas crianças por meio de uma identificação coletiva da hora da entrada como momento de socialização infantil, em que a produção cultural apresenta outros sentidos na organização das filas.

A questão que lançamos se instaura na compreensão das filas e sua organização, pois, na medida em que as crianças se apropriam das culturas escolares, elas reconfiguram seus modos de praticar as rotinas (BARCELOS; SANTOS, FERREIRA NETO, 2015). Refletir sobre esse momento é entender que, conforme elas avançam em sua escolarização com os saberes privilegiados pela escola, com eles as normas e condutas são incorporadas, mas as tensões, arranjos, *táticas* e *estratégias* (CERTEAU, 2014) não deixam de existir nas práticas infantis.

Refletindo sobre as filas por outro viés, destacamos as contribuições de Kishimoto (1999). A autora destaca que as filas são marcas da rotina de uma escola carregada com os traços militares, que cerceiam a autonomia produzindo *corpos dóceis*, possibilitando a incorporação das condutas escolares.

Em nosso mergulho, percebemos as intencionalidades das filas, como destacou Kishimoto (1999), mas também encontramos as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 2014) das crianças e do coordenador de turno, tensionando os modos de ocupar os espaços escolarizados e grafando suas existências de diferentes maneiras.

Não queremos dizer que ambos estão resistindo a uma conduta historicamente presente nas escolas, mas indicando que é possível estabelecer outras relações com aquilo que é produzido pela escola, potencializando a construção coletiva, sobretudo no compartilhamento dos saberes que, de acordo com Charlot (2000), ocorre no diálogo consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Nossos registros foram produzidos a todo o momento, pois acompanhamos as crianças

durante todo o turno vespertino, e as formas como elas praticavam os cotidianos da escola nos chamou a atenção. O registro no diário de campo evidencia essa ação:

As crianças do 3º ano, que estavam eufóricas na fila brincando e gritando, ao entrarem na sala de aula, mudaram completamente de comportamento, ficaram quietas e sentadas escutando a professora que falava e escrevia no quadro como seria a programação do dia e quais seriam as atividades a serem feitas (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Até que ponto as ações infantis produzidas na fila revelam os sentidos que as crianças atribuem àquela prática? Essa é uma questão que surgiu após a categorização dos dados. O entendimento dos praticantes escolares sobre a fila revela as intencionalidades assumidas por eles para as rotinas, entendendo-as como momentos potencializadores do processo de incorporação da escolarização. Refletir sobre os sentidos que as crianças atribuem àquele momento é entender aquilo que as identifica como crianças.

As práticas inscritas nas filas sinalizam as suas necessidades no cotidiano escolar e demarcam um sentido para aquele *lugar*, consagrando-o como um *espaço* de socialização infantil. Em sala, elas produzem outras práticas, são *astuciosas* (CERTEAU, 2014), organizando suas ações de modo complexo, em um jogo entre professor e alunos, em que as culturas infantis se confrontam com as culturas escolares, evidenciando as formas que elas têm de se relacionar com as normas e condutas inscritas no cotidiano escolar, em especial, as produzidas na sala.

O corpo deixa, então, de ser corpo-brinquedo, tornando-se *dócil* (KISHIMOTO, 1999). Probst e Kraemer (2012) contribuem para o entendimento sobre o corpo na escolarização das crianças:

[...] como existe uma variedade complexa de concepções elaboradas sobre o corpo desde a antiguidade até os nossos dias, o mesmo ocorre com as concepções de criança e de educação/escola. Essas concepções, muito antes de demonstrarem o progresso da ciência na descoberta do que é verdadeiramente o corpo, sinalizam os processos de disputa entre diferentes concepções que se confrontaram pelo direito de atuar hegemonicamente sobre o corpo e dar-lhe a forma considerada adequada pelas convicções de certo grupo social ou econômico (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 509).

As leituras de Certeau (2014) nos permitem ampliar a compreensão dos sentidos que se busca ao “escolarizar” o corpo das crianças, na medida em que os estudos do cotidiano possibilitam uma análise das ações daqueles inseridos no cotidiano.

Mesmo considerando a escola como um *lugar* com intencionalidades definidas, as práticas cotidianas das crianças revelam uma rede de ações *táticas*<sup>4</sup> que visa atender às suas necessidades, assumindo ações que são do universo infantil como meio para contemplar seus desejos. Percebemos nos cotidianos que essas ações, por vezes, são compreendidas como indisciplina ou falta de atenção por parte dos autores escolares.

Dessa forma, pensar em uma rotina diferenciada para o momento da entrada não dei-

<sup>4</sup> Certeau (2014) conceitua dois tipos de relações no cotidiano. O primeiro é a *estratégia* que, nas palavras de Certeau (2014, p. 93), é “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força, [...] um lugar [...] de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”. Nesse caso, a escola é a *estratégia* que, na relação de poder, delibera ações (as rotinas) para aqueles (as crianças) que estão inseridos no seu processo de formação. E as *táticas* são as ações daqueles que, na relação de poder, desenvolvem suas maneiras de fazer diante das ações estratégicas que lhe são impostas. É a arte do fraco que vai à caça, que aproveita as ocasiões em que há a falha na vigilância de quem está no poder.

xou de atender às intencionalidades educacionais da fila, tampouco significou romper com um modelo historicamente reproduzido nas escolas. Mas se tratou de uma ação construída a partir da experiência dos praticantes, revelando intencionalidades que buscam na formação do aluno produzir uma maneira de socializar seus conhecimentos.

### **Sentidos produzidos em sala de aula e na Educação Física**

Em nossa busca pela compreensão das rotinas no cotidiano da EMEF “Espírito Santo”, sentimos necessidade de compreender como elas se estabelecem nas aulas, em especial, de Educação Física.

Nessa categoria, iniciamos nossa análise a partir do relato de campo produzido no momento de intervenção da professora com formação em Pedagogia.

[...] a professora regente mantém uma rotina com as crianças, que se inicia logo na entrada em sala, com a organização das cadeiras e orientações sobre como devem se portar. Ela também expõe no quadro uma lista para as crianças de como estão divididos os tempos de cada atividade do dia (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O modo como a professora produz e organiza sua rotina reflete a intencionalidade do projeto de escolarização, uma vez que a rotina não é apenas atribuída a momentos maiores da escola, como a hora da entrada, recreio e saída, mas também tem seus sentidos circunscritos no cotidiano da sala. Ao promover uma série de ações determinantes para a organização da aula e da sala, a professora evidencia seu entendimento sobre rotina, uma vez que é por meio dela que o trabalho educativo é potencializado.

Veiga (2002) destaca que a escola é um dispositivo de escolarizar, e a forma utilizada para a realização desse objetivo é manifestada de diferentes maneiras nos espaços e tempos da escola, em específico, da organização em sala. Desse modo, a cultura escolar (JULIA, 2001) é incorporada pelas crianças ao cumprirem as rotinas.

Entretanto, as leituras que realizamos de Certeau (2014) nos ajudam a problematizar a incorporação das intencionalidades dos *lugares*, aqui entendidos por nós como a sala de aula. A apropriação das culturas escolares não ocorre passivamente pelas crianças, e o movimento realizado por elas evidencia as *táticas* mobilizadas para atender às suas necessidades. O registro de campo contribui para a compreensão dessa reflexão.

As crianças respeitam as regras que foram estabelecidas pela professora, mas, ao que parece, quando observamos cada uma, percebemos que elas arrumam meios de burlar as regras sem que sejam percebidas. Elas brincam de forma simbólica com os objetos (lápiz, borracha, caderno e etc.) e com os próprios dedos. Demonstam inquietações, levantam-se para apontar o lápis e implicam com os colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O movimento criado pelas crianças ressalta as apropriações da especificidade do trabalho realizado em sala, sobretudo em relação às rotinas produzidas pela professora com formação em Pedagogia. As *táticas* empregadas para atender às suas demandas são sofisticadas, elas nascem da compreensão do *lugar* (CERTEAU, 2014) e suas intencionalidades para assim serem praticadas pelas crianças.

As práticas observadas evidenciam os diferentes *usos* (CERTEAU, 2014) do material escolar, em um movimento de ressignificação do sentido pedagógico para o lúdico, articulando as necessidades das crianças com as possibilidades de atingi-las, camuflando suas ações nas sombras do trabalho pedagógico. A apropriação da cultura escolar ocorre paulatinamente,

entre os espaços produzidos pelas crianças entre o trabalho pedagógico e as demandas infantis (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015).

Direcionando a discussão para as observações das aulas de Educação Física, os registros evidenciam a relação que as crianças estabelecem com esse componente curricular.

Com a mudança para as aulas de Educação Física, as crianças mudam novamente o seu comportamento, voltam a ter um comportamento eufórico. Brincam, gritam, correm pela sala, brigam com os colegas etc., o que de certo modo dificulta a comunicação, a ponto da professora de Educação Física precisar elevar o tom de voz e até ser autoritária em alguns momentos para conseguir fazer a chamada (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Em relação à organização da aula, a professora de Educação Física relembra todos os dias às crianças as regras para as aulas, de modo que a professora faz uma pergunta e as crianças respondem, assim demonstrando estarem conscientes do que devem e não se devem fazer na aula e até onde elas podem ir (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O comportamento das crianças na aula de Educação Física se confunde entre as culturas infantis e as culturas escolares. O conteúdo de ensino desse componente curricular estabelece possibilidades de práticas corporais que se articulam com a identidade da criança. Dessa forma, percebemos as dificuldades da professora com formação em Educação Física para organizar o início de suas aulas, fato que foi se modificando conforme as crianças se apropriavam das rotinas que ela estabeleceu para suas intervenções.

A identificação da Educação Física como *lugar* da “diversão” subverte o cotidiano da escola, pois é um componente curricular que caminha em direção ao projeto de escolarização, sobretudo em relação à disciplina e à organização, mas, ao mesmo tempo, estabelece um diálogo com o corpo e a ludicidade potencializa essas ações no cotidiano escolar, sendo um dispositivo (VEIGA, 2002) carregado de sentidos próprios e que possibilita a interação entre as crianças.

A forma como a professora com formação em Educação Física organiza a aula e as rotinas que ela emprega de modo *astucioso* (CERTEAU, 2014) sinalizam uma apropriação das culturas escolares com as intencionalidades de seu trabalho pedagógico. A retomada dos arranjos produzidos por ela em cada aula faz com que as crianças estabeleçam uma relação entre a rotina e suas ações, evidenciando um movimento de autoanálise das ações naquele momento.

Há uma preocupação em incorporar as culturas escolares e os procedimentos que são esperados pela escola. Contudo, o registro a seguir nos dá pistas sobre as práticas que elas produzem naquele momento.

As crianças saem da sala em filas de meninos e meninas, é só se deslocam para o local de aula quando todos (as) estiverem nas filas. Nesse meio tempo, até todos estarem na fila, elas brincam, cantam, gritam, se empurram e até brigam, ficam eufóricas e acabam chamando a atenção das crianças que estão em sala, e alguns professores reclamam ou fecham as portas para evitar o barulho (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O registro apresenta pontos interessantes para pensarmos as rotinas escolares, sobretudo sobre os usos realizados pelas crianças e as compreensões dos praticantes professores das outras turmas. As ações realizadas no corredor pelas crianças não são apenas fruto da sua identidade; elas também são uma forma de tensionar a intencionalidade daquele lugar. Se anteriormente “correr” no corredor era proibido, com a professora de Educação Física essa ação

recebe uma “permissão” velada, em um combinado tácito, inscrito no entendimento delas sobre a intencionalidade da aula de Educação Física e pela apropriação das culturas escolares, permitindo que suas *práticas* (CERTEAU, 2014) configurem intencionalidades transitórias aos *lugares* da escola, transformando-os em *espaço* de produção cultural infantil.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) sinalizam que é necessário compreender os modos de inserção das crianças no universo escolarizado, sobretudo em relação às concepções de infância, linguagens, processos de imaginação, diversidade e contemporaneidade. Na narrativa de campo, as ações dos professores que se sentiam incomodados com as práticas das crianças no corredor revelam um pouco da concepção de criança assumida por elas, principalmente em relação às intencionalidades dos *lugares*. Ampliar o entendimento das práticas infantis é necessário para garantir não só a apropriação dos conhecimentos escolarizados, mas também das possibilidades de práticas pedagógicas que estabeleçam uma relação afetiva com o saber e que potencializem as experiências das crianças com os conhecimentos privilegiados pela escola, especialmente da Educação Física.

Ressaltamos que, após a rotina de deslocamento, muitas crianças não seguem o que é orientado pela professora de Educação Física. Algumas se deslocam para outros *lugares* (CERTEAU, 2014), por exemplo, para o *parquinho*, onde há brinquedos, como balanços e gangorras, ocasionando uma tensão entre o esperado pelas rotinas e o combinado com as crianças, que são demandas da escola. O relato de campo evidencia esse momento.

A professora vai ‘recolhendo’ as crianças que saíram do caminho que ela pediu, e só após ela elevar o tom de voz é que todas as crianças se aproximam. Só assim a aula é iniciada (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

[...] fica muito difícil dar aula assim. As crianças não ouvem, só ficam brincando, correndo de um lado para o outro e a gente perde um tempo da aula só para organizá-las. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2014).

Notamos que essas tensões ocorrem devido à tentativa de transpor o mesmo ideal de normas de conduta que é apresentado pelas crianças durante as aulas em sala de aula com a professora regente para as aulas de Educação Física. Charlot (2009) salienta que a escola historicamente vem sendo o lugar da palavra e da escrita. Esse entendimento é compartilhado pelas crianças e atravessa os fazeres da Educação Física na medida em que ela não é compreendida pelas crianças como componente curricular, pois não dialoga com intensidade com os saberes que são entendidos por elas como relevantes para o ingresso na sociedade.

Compreendemos que a Educação Física, no ambiente escolar, diferencia-se das demais disciplinas pelas características do seu saber (SCHNEIDER; BUENO, 2005)<sup>5</sup> ensinado, que é do tipo domínio de práticas corporais diversas (brincadeira, jogo, esporte, dança, capoeira etc.), com características diferentes da forma escolar tradicional, seja pela falta de dispositivos de instrução (cadernos, lápis, borracha), seja pela forma de materializar a sua avaliação (CHARLOT, 2009).

As características do componente curricular Educação Física são apropriadas pelas crianças com o sentido de um momento livre, de libertação dos corpos, de brincadeira desvinculada de uma aprendizagem. Evidenciamos isso pela narrativa de uma aluna que, em um momento de nossa intervenção com um conteúdo que necessitava de contextualização histórica, indagou: “[...] você é professor de história agora? a gente não quer saber de história não. A gente quer ir para o pátio brincar” (GABRIELA, 2014).

<sup>5</sup> A partir das leituras de Charlot (2000), identificamos as figuras do aprender: o *saber-objeto*, que está relacionado com a apropriação cognitiva; o *saber de domínio*, que se trata da relação corporal com o saber; *saberes relacionais*, que são evidenciados pela apropriação de valores e condutas.

Por meio dessa narrativa, percebemos o sentido atribuído por Gabriela ao papel da Educação Física. As tensões que são colocadas, em comparação com as aulas em sala com a professora com formação em Pedagogia, evidenciam a necessidade de se avançar para a compreensão sobre o papel pedagógico da Educação Física.

### Considerações finais

Buscamos com este estudo compreender como se dá a relação das crianças da EMEF “Espírito Santo” com as rotinas escolares, em especial as produzidas na Educação Física. Notamos que a apropriação das culturas escolares não ocorre passivamente pelas crianças; elas realizam esse movimento fazendo diferentes *usos* (CERTEAU, 2014) das ações inscritas no cotidiano escolar, articulando-as com as suas necessidades.

A apropriação da especificidade do trabalho realizado em sala evidenciou uma sofisticação das práticas infantis, pois observamos um entendimento, por parte das crianças, das intencionalidades das rotinas, de modo que suas práticas as tensionam a partir das *apropriações* das culturas escolares da EMEF “Espírito Santo”. Os *usos* realizados pelas crianças indicaram que, mesmo em um momento de incorporação das culturas escolares, elas incorporavam suas necessidades sem deixar de atender às demandas institucionais.

Também destacamos o entendimento das crianças em relação às rotinas produzidas nas aulas de Educação Física, já que elas estabeleceram outra relação com esses tempos nesse componente curricular em virtude dos conteúdos mobilizados que, por vezes, fazem parte das culturas infantis.

Diante disso, sinalizamos a necessidade de avançar nas pesquisas empíricas que se dediquem a pensar, com as crianças, as rotinas nas aulas de Educação Física, problematizando possibilidades que potencializem o trabalho educativo desse componente curricular, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, momento de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

## CHILDHOOD, PHYSICAL EDUCATION AND SCHOOLING: DAILY TENSIONS

### Abstract

This paper investigates the relationships established by the children of the 3rd grade of elementary school with the school routines. To this end, it was characterized as an ethnographic study. The research occurred between the months of March to December 2014. Used with sources daily field elaborate at different school places (entry, lessons in the classroom and physical education class). The data indicate that children take ownership of the school culture to tension routines, meeting their wants and needs, producing different sense.

**Keywords:** Physical Education. Children practices. Schooling. Ethnographic.

## INFANCIA, EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCOLARIZACIÓN: TENSIONES COTIDIANAS

### Resumen

Este artículo investiga las relaciones establecidas por los niños del tercer año de la escuela primaria con las rutinas escolares. Con ese fin, este estudio se caracteriza por ser un estudio etnográfico producido entre marzo y diciembre de 2014. Utiliza como fuentes de colecta de datos, el registro en diario de campo elaborado, a partir de la observación en diferentes luga-

res de la escuela (entrada, salón de clases y clases de Educación física). Los datos indican que los niños se apoderan de la cultura escolar para desarrollar una tensión en las rutinas escolares, la satisfacción de sus deseos y necesidades, la producción de diferentes sentidos.

**Palabras clave:** Educación Física. Prácticas infantiles. Escolarización. Etnografía

## Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas logicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, set. 2015.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1:** Artes de fazer. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: SCHNEIDER, O; KULH, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Org.). **Educação física, esportes e sociedade:** temas emergentes. São Cristóvão: UFS, 2009. v. 3. p. 231-245.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 1-7, jul. 1999.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103. 2002.

---

Recebido em: 01/08/2016

Revisado em: 07/10/2016

Aprovado em: 13/06/2017

Endereço para correspondência:

[retz.renato@gmail.com](mailto:retz.renato@gmail.com)

Renato Pereira Coimbra Retz

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514

Goiabeiras

Vitória - ES - CEP 29075-910